

## **La modalisation ou l'énonciateur à découvert**

Marina Aragón Cobo

(1) Universidad de Alicante

[Marina.aragon@ua.es](mailto:Marina.aragon@ua.es)

### **Résumé**

L'apprenant est d'autant plus intéressé par le contenu d'un texte que celui-ci manifeste la présence et l'engagement de l'auteur. La modalisation reflète ce rapprochement de l'auteur vis-à-vis de son énoncé. Nous reprendrons le concept de modalisation, puis nous présenterons une classification des principales marques de modalité. Finalement, nous aborderons succinctement le processus de compréhension en classe de FLE en proposant l'analyse des éléments modalisateurs dans deux textes choisis à repérage très subjectifs. L'empathie qui se produit entre énonciateur et lecteur peut renforcer une perspective langage-action et plonger le comprenant au cœur des textes en question.

### **Mots-clé**

Modalisation, auteur, énonciateur, compréhension, marques de modalisation.

## **1 Introduction**

Dans un processus de lecture-compréhension en niveau avancé de FLE, il est intéressant de sensibiliser les apprenants à la présence de l'énonciateur, en mettant celui-ci à découvert. En effet, lorsque le texte travaillé en classe tient compte de l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé, repérer et interpréter la part de subjectivité introduite par l'énonciateur peut être rentable pour l'apprenant.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) préconise non seulement pour un niveau C2 la découverte d'attitudes<sup>1</sup> de modalité (qu'il classe parmi les micro-fonctions), mais il envisage aussi qu'à ce niveau d'apprentissage l'apprenant « peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation ». Signalons, cependant, que lors de cet atelier,

---

<sup>1</sup> Cf. CECR, p. 98.

nous nous limiterons à repérer les indices de modalisation uniquement en compréhension de textes.

Pour entrer en matière, il faudrait rappeler tout d'abord ce qu'est la modalisation ; nous ferons ensuite un inventaire de classes essentielles de marqueurs de modalité, et finalement nous essaierons de focaliser l'attention du lecteur sur ces éléments modalisateurs qui peuvent le plonger au cœur des textes en question.

## 2 La modalisation

La prise en compte de la modalisation est cruciale pour l'interprétation et l'analyse des textes où l'énonciateur s'engage véritablement. Mais qu'est-ce que la modalisation ? Elle désigne la plus ou moins grande adhésion du locuteur à l'égard de son propre énoncé et s'inscrit dans la problématique de l'énonciation. C'est Bally le premier qui distingue deux dimensions dans tout énoncé : le *modus* et le *dictum*. Le *Modus* indique l'attitude du locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé, tandis que le *dictum* véhicule le contenu propositionnel. D'après A. Meunier (1974), cité par Maingueneau (2002, 385), le premier renvoie aux *modalités d'énoncé* (elles réalisent la *fonction expressive* de Jakobson), en marquant la position de l'énonciateur vis-à-vis du contenu de l'énoncé, et le second, le *dictum*, se rapporte aux modalités d'énonciation, en se traduisant par différents types de phrases énonciatives, i.e. la modalité assertive, la modalité interrogative, la modalité jussive et la modalité exclamative.

Pour manifester son point de vue, l'énonciateur utilise des marques de modalité, car la langue offre plusieurs façons de modaliser un énoncé : nous en analyserons quelques-unes ci-après.

## 3 Les marques de modalité d'énoncé

Les éléments modalisateurs sont très nombreux et ils peuvent relever de la syntaxe, de la sémantique, mais aussi de la pragmatique. En effet, la modalisation peut être explicitée par des marques particulières, mais bien souvent elle relève aussi de l'hétérogénéité énonciative (contexte argumentatif, injonctif, etc.) et de l'implicite du discours. Dominique Maingueneau (2002, 383) affirme à ce propos :

*Il y a une intrication des diverses modalités dans un même énoncé et une grande diversité dans leurs modes de manifestation linguistique. De toute façon, quand on raisonne en termes d'analyse du discours, on ne peut pas se contenter d'un relevé de marques linguistiques : il faut mettre celles-ci en relation avec des processus de structuration globaux du discours : types et genres de discours, scène d'énonciation, interdiscours ... En d'autres termes, il faut mettre en relation l'étude des marques linguistiques de la modalisation avec des facteurs qui contraignent la situation de communication spécifique du discours considéré.*

Cette catégorie linguistique composite est bel et bien délicate à classer, et suivant Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997, 71), on manque de critères absolus : « Pour effectuer le repérage des unités qu'il nous semble légitime de considérer comme subjectives, nous nous fierons avant tout, il faut l'avouer sans ambages, à notre propre intuition ».

La classification de ces indices de subjectivité varie donc selon les linguistes et les grammairiens qui les recensent, et il est donc difficile de la proposer, mais nous tenterons ici d'en présenter une simple synthèse. Cependant, avant de faire un inventaire des catégories grammaticales pouvant avoir une valeur subjective, rappelons l'existence de *modalités logiques* dont l'étude avait été inaugurée par Aristote. Cette évaluation logique classique était limitée à la *vérité*, à la *possibilité*, à la *nécessité* et à leurs contraires (évaluation épistémique : certain, obligatoire, possible, nécessaire, incertain, permis, impossible, invraisemblable...). À cette modalité logique, il faut ajouter d'après C. Kerbrat-Orecchioni (1980, 120) :

- *Les modalités affectives*, qui concernent toute expression d'un sentiment de l'énonciateur (par rapport à l'agréable, à l'heureux et à leurs contraires (gai/triste, joyeux/malheureux, etc.).

- *Les modalités évaluatives* (dénommées également appréciatives), qui relèvent du jugement ou de l'évaluation du locuteur : appréciations en termes de bon/mauvais (*modalité axiologique*), de souhaitable / regrettable...).

Retenons à présent les principales marques de modalité où le locuteur se manifeste :

- *Les signaux typographiques* expriment à l'écrit diverses attitudes du scripteur : le choix des caractères (gras, italiques, capitales ou majuscules), les guillemets, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension.
- *L'intonation* exprime, à l'oral, un sentiment du locuteur en particulier dans la phrase exclamative où l'écrit ne peut en rendre toutes les nuances.
- *L'accent d'insistance* peut manifester étonnement, envie ou condamnation comme dans l'exemple suivant où le numéral porte un accent d'insistance : *Elle a trois voitures de course.*
- *Les interjections* (hélas, zut, chic ...) révèlent, à l'état brut, des états d'âme.
- *Les temps et les modes verbaux* :
  - *Le futur et le futur antérieur* peuvent avoir une valeur hypothétique : *Ce sera (sans doute, sûrement) l'orage. Il aura fumé ici*, ou une valeur injonctive : *Tu ne tueras pas. Tu auras fait tes devoirs si tu ne veux pas être puni.*
  - *Le conditionnel présent et passé* peuvent marquer le caractère incertain ou hypothétique de l'événement désigné par le verbe : *Aux dernières nouvelles, il aurait gagné les élections.*
  - *Le présent de l'indicatif* peut avoir une valeur injonctive dans une phrase déclarative : *Toi, tu te tais.*
  - *L'imparfait de l'indicatif* peut être un adoucisseur dans les formules de politesse : *Je voulais un livre, s'il vous plaît*, ou envisager le procès sous l'angle de la probabilité en équivalant à « être sur le point » : *un peu plus, et il se noyait.*
  - *Le subjonctif* employé à la place de l'indicatif marque le caractère éventuel que le locuteur confère à son énoncé. Ainsi, dans *Je ne doute pas qu'il viendra*, la venue est considérée comme un fait futur, tandis que dans *Je ne doute pas qu'il vienne*, la venue est envisagée seulement comme une possibilité.
- *Des noms affectifs ou évaluatifs* :
  - *Noms simples* souvent connotés (méliorativement ou péjorativement) par rapport au niveau de langue choisi : *chaumière* vs *maison*, *bagnole* vs *voiture* ...
  - *Noms dérivés* dont certains suffixes (-ard, -asse) forment des modalisateurs : *chaffard*, *vantard*, *pantouflard* ; *fillasse*, *paperasse*, *poufiasse*.

- Noms abstraits dérivés de verbes ou d'adjectifs subjectifs (*beauté, amour, crainte*).
- *Des adjectifs*
  - *Affectifs* : *terrible, effrayant, mignon, charmant, agréable, drôle ...*
  - *Évaluatifs* : ces adjectifs peuvent s'opposer sur une échelle graduée (*glacé, gelé, froid, tiède, chaud, brûlant*) ou exprimer une appréciation éthique (*méchant, abominable, bon, gentil, franc*) ou esthétique (*beau, superbe, laid, vilain, horrible*).Certains de ces adjectifs font partie d'une *structure impersonnelle attributive* : *Il est certain / probable / nécessaire / évident / notoire / utile / indispensable*. Ce sont des introducteurs adjectivaux.
- *Les auxiliaires de modalité*

Ces auxiliaires renvoient à la modalité au sens logique du terme : *devoir, falloir, pouvoir* suivis d'un infinitif ainsi que *paraître* et *sembler* expriment la subjectivité de l'énonciateur. On peut leur associer les locutions verbales qui sont leurs équivalents modaux : *il faut que, il est nécessaire que, il est possible que*.
- *Des verbes*

Sont modalisateurs des verbes dont le sémantisme exprime une opinion (*penser, croire*), un jugement de vérité (*prétendre, s'imaginer, avouer, prétexter*), un sentiment (*aimer, redouter, détester, haïr*).
- *Des adverbes ou des locutions adverbiales*

Parmi les adverbes, on trouve traditionnellement des modificateurs d'une catégorie grammaticale (qui portent sur un nom, un adjectif, une préposition, un autre adverbe, un verbe) ; on compte aussi les adverbes de phrase qui portent sur toute la phrase, comme les adverbes de temps et de lieu, détachés par une virgule. Or, les adverbes et circonstanciels qui nous occupent ici sont les adverbes et les séquences polylexicales d'énonciation, car ils reflètent un jugement de l'énonciateur sur le contenu de l'énoncé. Jean-Claude Anscombre<sup>2</sup> (2009, 3) écrit à ce propos :

*Dans ces classifications, une place est généralement réservée à des adverbes comme sincèrement, franchement, honnêtement, etc., dont la valeur sémantique particulière – souvent manifestée par une position détachée en tête de phrase –, a fréquemment été commentée. Elle reflète en effet, d'un point de vue très intuitif, une attitude du locuteur vis-à-vis de l'énonciation. Et cette attitude n'est pas décrite, mais montrée : en disant Sincèrement, ça ne casse pas des briques, on ne se décrit ni ne se présente comme sincère, on parle depuis la sincérité.*

On distingue ainsi la valeur sémantico-pragmatique de *franchement* en position initiale de sa fonction syntaxique de modificateur de verbe : *franchement, il a tort* vs *il parle franchement*.

La gamme des groupes adverbiaux modalisateurs est considérable ; certains comportent une modalité appréciative (*heureusement, malheureusement, naturellement, bêtement, par bonheur, etc.*), d'autres reflètent une modalité

---

<sup>2</sup> Jean-Claude Anscombre fait la présentation du n° 161 de langue française entièrement consacré aux *marqueurs d'attitude énonciative*.

épistémique, en exprimant une certitude ou une probabilité (*apparemment, visiblement, évidemment, certainement, sûrement, à coup sûr, sans doute*).

- Certaines *propositions infinitives* ont le même comportement modal : *pour tout dire, sans mentir, pour conclure*).
- Ce même type de modalité peut être aussi véhiculé par des *gloses méta-énonciatives* : *si je peux dire, en quelque sorte*). Jean-Michel Adam (2005, 121-122) baptise ces éléments modaux « marqueurs de reformulation » parmi les « marqueurs de la portée d'une prise en charge énonciative » :

*La catégorie importante des **marqueurs de reformulation**<sup>3</sup> souligne, en un certain point du texte, une reprise méta-énonciative qui est souvent une modification de point de vue (c'est-à-dire, autrement dit. [NI] c'est/s'appelle [un N2], en un mot, en d'autres termes...) et/ou elle associe à cette reprise un marquage comparable à celui des marqueurs d'intégration linéaire conclusifs (bref, en somme, finalement, en fin de compte, au fond, tout compte fait, somme toute, en résumé, en conclusion, pour tout dire, en réalité, en fait, de fait, enfin... ; auxquels on peut encore ajouter : après tout, en tout cas, de toute façon, de toute manière).*

- *La modalisation en discours second*<sup>4</sup>  
On parle à propos de *d'après, selon, pour, à ce que l'on dit, de source sûre*, etc. et des indicateurs métonymiques du genre *à Paris, au bureau*, etc. de modalisation en discours second, ou comme l'entend (Jean-Michel Adam, 2005, 122), de *marqueurs de cadres médiatifs* ou de *sources du savoir* : « Ces marqueurs signalent qu'une portion de texte n'est pas prise en charge (sa vérité garantie) par celui qui parle, mais médiatisée par une autre voix ou PdV<sup>5</sup> ». On trouve souvent dans des faits divers la source des informations introduite dans l'article de presse par ces marqueurs. En se munissant ainsi d'une espèce de bouclier qui le met à l'abri de l'authenticité informative qu'il transmet, l'auteur n'assume pas la responsabilité des propos exprimés.
- *Décalages énonciatifs de divers ordres*  
*L'ironie, le discours rapporté* sont aussi considérés par J-M Adam<sup>6</sup> comme des marqueurs de la portée d'une prise en charge énonciative.

## **4 Les choix des énoncés modalisateurs dans le processus de compréhension**

Ce relevé de marques subjectives est loin d'être exhaustif ; il s'avère d'ailleurs délicat car les phénomènes linguistiques de modalisation sont très différents les uns des autres et leur classement ne doit pas être pris comme un cadre rigide. D'ailleurs, la charge subjective de certaines de ces unités dépend en grande mesure des facteurs qui contraignent la situation de communication spécifique du discours considéré. En fait, au sens strict du terme, tout énoncé

---

<sup>3</sup> C'est l'auteur qui recourt aux caractères gras.

<sup>4</sup> Il s'agit de l'expression employée par la *Grammaire pédagogique*, 45.

<sup>5</sup> L'attribution d'une portion de texte à un PdV (point de vue) est abordée par J-M- Adam (2005) au chapitre 3, 70-73.

<sup>6</sup> Cf. *Ibid.*, 121-122.

est modalisé, bien que certains énoncés privilégient la manifestation du comportement du locuteur, le regard qu'il porte sur son dit.

Si l'on veut travailler la modalisation en classe, on a alors besoin d'une optimisation du choix des textes où, d'une part, il y ait une profusion de marqueurs d'énoncés, et d'autre part où puisse se réaliser une « empathie » du lecteur pour le protagoniste. Même si le lecteur ne s'identifie pas à l'auteur, il peut toutefois être un témoin privilégié de la situation qui « réagit émotionnellement à ce qu'il sait de la situation exposée » (N. Blanc, 2006, 142).

En effet, lorsqu'un apprenant s'engage dans un processus de lecture-compréhension d'un texte fortement modalisé, la lecture, qui doit toujours être interactive entre auteur et lecteur, doit s'orienter de plus vers une démarche dynamique qui permette à celui-ci de reconstruire l'action globale du texte, en saisissant les indices de subjectivité qui y sont dominants : cognition et implication de la part de l'apprenant peuvent aller de pair, et si les énoncés modalisés peuvent susciter des émotions chez l'apprenant, la compréhension du texte peut être d'autant plus facilitée. Sophie Roch-Veiras (2009, 231) est convaincue que « les émotions suscitées par le texte aident l'apprenant à mieux comprendre le texte », « qu'elles font partie intégrante de l'activité de compréhension et qu'on ne peut les ignorer ».

## 5 Énoncés modalisateurs

Nous présentons à la suite deux textes où l'engagement de l'auteur dans l'énoncé se traduit par la modalisation : un fragment du livre *Chagrin d'école* de Daniel Pennac (annexe n° 1) et le texte de la chanson de Francis Cabrel *La corrida* (annexe n° 2).

### 5.1 Chagrin d'école

Une lecture silencieuse permet d'explorer le premier texte. Il est facile alors de saisir l'évaluation négative que fait Daniel Pennac de lui-même, puisque l'hyperthème de ce fragment rejoint le titre de l'ouvrage : *Chagrin d'école*. L'auteur nous révèle qu'il a beaucoup souffert pendant son enfance et son adolescence de son inaptitude scolaire. Il s'agit alors d'identifier, de reconnaître les traces du locuteur dans cet énoncé modalisateur. Tout d'abord, on pourrait demander aux étudiants de repérer les mots qui représentent la première personne : pronom personnel sujet (8 *je*), adjectifs possessifs (2 *mes*, 2 *mon*, 1 *ma*), pronom personnel complément (1 *m'*) en les encadrant d'un cercle. Après ce positionnement du locuteur, on s'intéresse au positionnement dans le temps. L'imparfait est le temps qui sert de repère temporel au témoignage du passé de l'auteur. Il n'y a que deux cas exceptionnels qui produisent une rupture discursive par rapport au moment de l'énonciation : C'est le présent de deux verbes au présent (« *Les bras m'en tombent* », « *Je n'en reviens pas* ») insérés dans des expressions dont les guillemets permettent de faire irruption directement dans le récit. C'est alors le moment de poursuivre le repérage énonciatif par la modalisation appréciative.

Ce passage est truffé de traits sémantiques dépréciatifs, péjoratifs, dévalorisants : nombre d'adjectifs soulignent la nullité de l'auteur à l'école (*mauvais*, *rétif*, *inapte*, *dysorthographique*,  *paresseux*, *pitoyables*) ; des substantifs qui fonctionnent aussi comme des marqueurs de modalisation (*réprobation*, *stupeur*, *hébétude*, *incapacité*, *abîme*, *incrédulité*) ;

on observe aussi la présence d'un adverbe (*profondément*), qui, en s'adossant à l'adjectif *dysorthographique*, intensifie sa valeur dépréciative.

Remarquons aussi la présence d'évaluatifs affectifs comme l'exclamation ironique (*champagne !*), qui montre bien sa valeur pragmatique de moquerie, puisque son sens propre est au contraire valorisant et laudatif ; les expressions (« *Les bras m'en tombent* », « *Je n'en reviens pas* ») jouent également un rôle de modalité négative pour exprimer le désespoir de la famille devant l'échec scolaire de l'enfant. Dans ces derniers cas, les embrayeurs *je* et *m'* ne représentent pas la voix de l'auteur, mais exceptionnellement celle de ses proches (même si le référent, *regards d'adultes*, laisse dans le flou leur identité), ce qui révèle un phénomène de polyphonie par lequel le scripteur à l'intérieur de son texte insère la parole de l'autre.

Pour qualifier et quantifier l'échec scolaire, le superlatif (*moindre*) constitue également un choix modalisateur de l'auteur qui porte une fois de plus un jugement de valeur sur son attitude.

Parmi les termes axiologiques, les étudiants remarqueront la graduabilité des évaluatifs de comparaison (*dernier*) et (*avant-dernier*).

Finalement, dans cette échelle de subjectivité un autre procédé syntaxique ne passe pas inaperçu : il s'agit de la conjonction de coordination *ni* qui, répété trois fois « *ni la musique, ni le sport, ni d'ailleurs aucune activité parascolaire* », accentue le degré d'intensité de ce témoignage désespéré. Il en est de même pour l'adverbe de négation *non* répété avec insistance dans « *leçons non apprises, travail non fait* ».

Dans cette démarche méthodologique qui consiste à repérer le cadre énonciatif et les marqueurs de modalité du texte, les apprenants réalisent à quel point, dans un texte autobiographique, le rapport est étroit entre locuteur et énoncé. En constatant la profusion de marqueurs de modalité négatifs caractérisant sa scolarité, les étudiants saisissent l'intention pédagogique que l'auteur veut transmettre, puisque le but qu'il poursuit est de montrer par son exemple déplorable que les cancrenards sont récupérables dans la société.

## **5.2 La corrida**

L'objectif principal de l'étude de ce texte est encore une fois de reconnaître le cadre de l'énonciation, puisque c'est au sein de cette dernière que s'inscrit la problématique de la modalisation. Étant donné que les éléments principaux de la situation d'énonciation sont les actants, le lieu et le temps, nous allons tout d'abord attirer l'attention des apprenants sur les deux premières composantes.

A la question : Qui parle ? Il est évident que la réponse est singulièrement le taureau, qui est le sujet parlant, même s'il s'agit d'un monologue intérieur. Mais ce « sujet parlant » (le narrateur), s'avère distinct du « sujet modal » (l'auteur de la chanson), qui est en réalité celui qui assume le point de vue représenté dans l'énoncé, puisque l'auteur parle à travers la voix du taureau : on débouche ainsi sur la problématique de la polyphonie, puisque deux voix se confondent ici. Les lecteurs comprennent d'emblée que l'auteur veut, à travers le personnage du taureau, donner son point de vue contre la corrida et émouvoir son interlocuteur qu'il prétend mettre ainsi dans la peau de l'animal devant sa souffrance, sa rage et sa fin tragique.

Même s'il s'agit d'un récit fictionnel, les émotions apparaissent *in crescendo* quand on assiste à l'étonnement, l'excès d'assurance, la douleur et le drame du taureau, grâce à l'intensité affective qui se dégage des marques de modalité utilisées.

La deuxième question qui s'impose au lecteur est : où se trouve le taureau ? Évidemment aux arènes. Mais il est demandé aux apprenants de préciser, dans la première strophe, le lieu exact des arènes : le *toril*, représenté par la métaphore « la chambre noire » qui désigne l'endroit où l'on tient les taureaux enfermés avant le combat. À partir de la deuxième strophe, le taureau est dans l'arène proprement dite, l'aire sablée, étymologiquement parlant.

On passe ensuite à chercher tous les éléments modalisateurs du texte.

Dans la première strophe, on peut faire analyser deux lexies composées *chambre noire* et *grand jour* dont le sens peut être trouvé dans le dictionnaire. Même s'il s'agit de noms composés. *i. e* lexicalisés – puisque *chambre noire* désigne habituellement une enceinte fermée comme par exemple la pièce d'un laboratoire où l'on fait développer des photos –, et *grand jour* – la pleine lumière –, les adjectifs de ces antonymes *grand* et *noire* relèvent de la modalité évaluative. D'ailleurs la couleur *noire* est généralement considérée comme un subjectif dépréciatif : elle représente le deuil, l'angoisse (bien que certains référents comme la mode lui accordent une perception d'élégance).

On essaie de repérer ensuite les verbes modalisateurs du texte :

Dans l'évocation de la scène initiale, à côté de notations objectives (*J'entends qu'on s'amuse et qu'on chante, j'ai vu les fanfares*) qui constatent la perception de l'ambiance fêtarde de la corrida, on relève le verbe d'opinion *j'ai cru* qui reflète le point de vue du taureau qui n'est qu'intuitif, puisque se défendre dans des conditions égalitaires s'avèrera un leurre ; Dans la dernière strophe du texte en français, un autre verbe d'opinion, à la forme négative *je pensais pas* sert de base à une attitude d'étonnement vis-à-vis d'un monde cruel que le taureau est en train de constater. Le verbe *il fallait* relève de la modalité appréciative qui est liée au concept de *nécessité*. Là encore, ce verbe modalisateur manifeste à quel point l'animal est dupe de son sort, songeant encore à pouvoir se défendre et à gagner la bataille ; quant au verbe *pouvoir* de la dernière strophe, il évalue et constate la réalisation néfaste du procès en termes de probabilité et de possibilité.

Cependant, les éléments modalisateurs les plus pertinents sont une série de substantifs connotés négativement, voire même injurieux, proférés sur l'adversaire : *danseuse* (remarquons à ce propos la marque du féminin à valeur ironique, ainsi que l'épithète *ridicule* qui accentue la description burlesque), *pantin*, *minus* (observons le niveau de langue familier qui est en outre une marque de modalité), *fantômes*, *acrobates*, *poupées* (encore une fois le choix du féminin a une intention grotesque). Tous ces noms sont en relation de co-référence, c'est-à-dire qu'ils représentent un même élément de l'univers auquel réfère le texte : ici, le torero. L'énonciateur, moyennant tous ces qualificatifs dénigrants, s'efforce de le tourner en ridicule, de le disqualifier et de le faire mépriser. Le costume du toréador aussi devient dérisoire, puisque l'*habit de lumière* devient *costume de papier* : ce complément de nom *de papier* insiste là aussi sur la débilité, l'inconsistance et la fragilité du personnage, aux yeux du locuteur.

L'interrogation : *Ils sortent d'où ces acrobates / Avec leurs costumes de papier ?* et les questions réitératives *Est-ce que ce monde est sérieux ?* (où l'adjectif *sérieux* révèle une



appréciation éthique) sont en quelque sorte une adresse aux allocutaires, i.e. aux auditeurs de la chanson. Évidemment, il s'agit d'une invocation sans réponse, mais dotée d'une grande force illocutoire que le matériel prosodique intensifie. Ce questionnement concerne directement l'opinion du locuteur sur le spectacle dans lequel il est acteur ;

L'intonation, de nouveau, traduit ses sentiments dans les deux phrases exclamatives du texte. Il s'agit d'une attitude d'arrogance dans la première : *Je ne vais pas trembler* devant / ce pantin, ce minus ! Bien que la deuxième : *C'est fou comme ça peut faire du bien* manque de point d'exclamation, l'adjectif appréciatif *fou* accentue l'intensité du sentiment de soulagement véhiculé par la phrase exclamative.

Observons un emploi intéressant de l'adverbe *bien* dans : *Je vais bien finir par l'avoir / cette danseuse ridicule*. La présence de cette particule énonciative, polyvalente selon les contextes, permet dans cet énoncé d'affirmer la prise de position de l'énonciateur.

L'intensité de l'énoncé est rendue par ailleurs par d'autres procédés grammaticaux, comme l'adverbe *autant* qui marque un haut degré d'intensité dans les vers : *Je pensais pas qu'on puisse autant / S'amuser autour d'une tombe*, ou le pronom adverbial *en* dans *J'en ai poursuivi des fantômes* qui mérite que l'on s'y attarde.

À ce niveau de langue française, les étudiants connaissent l'emploi courant de *en*, exprimant la quantité, comme substitut d'un substantif précédé d'article indéfini, de numéral ou d'adverbe de quantité. Ici, toutefois, il ne fonctionne pas comme un pronom, puisque le complément nominal indicateur de quantité qu'il devrait remplacer est explicite : *des fantômes*. Comme il y a donc pléonasmе dans l'expression de la quantité avec *en*, il convient de mettre en évidence la valeur intensive-quantitative à un degré élevé qu'il possède dans ce contexte<sup>7</sup>. Le scripteur lui confère ici une connotation subjective et modale, puisque le locuteur s'implique avec une intonation expressive de type exclamatif, qui lui permet de communiquer un jugement d'exagération.

Finalement, le champ sémantique de la mort représenté par les verbes *râler*, *succomber* et le substantif *tombe* mettent en relief le destin tragique et lugubre de l'énonciateur.

Ainsi, la profusion de marques de modalité dans ce texte le pourvoit d'une charge subjective très forte. Leur emploi met à découvert l'intention de l'auteur : d'une part la modalisation lui permet de donner son opinion négative sur la corrida, d'autre part, elle lui donne surtout les moyens de produire un effet perlocutoire sur les auditeurs de la chanson, de façon à les apitoyer sur le sort de l'animal. Bien entendu, en classe de FLE le lecteur peut être touché par les émotions que suscite le texte et s'identifier au protagoniste, mais il peut aussi être tout simplement un témoin de la situation, et rester en l'occurrence sur sa position en faveur de la corrida. Dans ce cas, la recherche et l'assimilation des procédés évaluatifs du texte lui auront été également favorables, car elles l'auront doté de stratégies et de ressources dont il pourra se servir ensuite, lors d'un débat sur la corrida, pour contre-attaquer les antitaurins.

---

<sup>7</sup> Pour inférer la valeur de *en* dans ce contexte, voir la démarche de conceptualisation contrastive proposée par Aragón, M. (2004) *Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou*, 99-100.

## 6 Conclusion

La modalisation peut donc établir une relation intersubjective entre locuteur et lecteur, même si celui-ci n'épouse pas nécessairement le point de vue que dévoile le texte. Il suffit de choisir des documents authentiques où la subjectivité du locuteur est omniprésente, afin de motiver l'apprenant à s'impliquer dans le texte et à reconstruire l'intention que l'auteur veut communiquer.

Somme toute, l'exploration et l'interprétation d'un texte ne se basent pas uniquement sur cette dimension pragmatique, puisque de multiples paramètres interviennent dans la lecture d'un texte, mais elle peut susciter une dynamique entre les coactants en rapport et jouer un rôle primordial dans la mise en place de construction du sens. De plus et surtout, cette focalisation des éléments subjectifs peut émouvoir l'apprenant et susciter chez lui le plaisir de la lecture.

### Annexe n°1

Donc, j'étais un mauvais élève. Chaque soir de mon enfance, je rentrais à la maison poursuivi par l'école. Mes carnets disaient la réprobation de mes maîtres. Quand je n'étais pas le dernier de ma classe, c'est que j'en étais l'avant-dernier. (Champagne !). Fermé à l'arithmétique d'abord, aux mathématiques ensuite, profondément dysorthographique, rétif à la mémorisation des dates et à la localisation des lieux géographiques, inapte à l'apprentissage des langues étrangères, réputé paresseux (leçons non apprises, travail non fait), je rapportais à la maison des résultats pitoyables que ne rachetaient ni la musique, ni le sport, ni d'ailleurs aucune activité parascolaire. [...]. J'étais un objet de stupeur, et de stupeur constante car les années passaient sans apporter la moindre amélioration à mon état d'hébétéude scolaire. « Les bras m'en tombent », « Je n'en reviens pas », me sont des exclamations familières, associées à des regards d'adulte où je vois bien que mon incapacité à assimiler quoi que ce soit creuse un abîme d'incrédulité.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, chapitre 3, 17-18.

### Annexe n°2

Depuis le temps que je patiente  
Dans cette chambre noire  
J'entends qu'on s'amuse et qu'on chante  
Au bout du couloir  
Quelqu'un a touché le verrou  
Et j'ai plongé vers le grand jour  
J'ai vu les fanfares, les barrières  
Et les gens autour

Dans les premiers moments j'ai cru  
Qu'il fallait seulement se défendre  
Mais cette place est sans issue  
Je commence à comprendre  
Ils ont refermé derrière moi  
Ils ont eu peur que je recule

Je vais bien finir par l'avoir  
Cette danseuse ridicule

Est-ce que ce monde est sérieux ?  
Est-ce que ce monde est sérieux ?  
Andalousie, je me souviens  
Les prairies bordées de cactus  
Je ne vais pas trembler devant  
Ce pantin, ce minus !  
Je vais l'attraper, lui et son chapeau  
Les faire tourner comme un soleil

Ce soir la femme du torero  
Dormira sur ses deux oreilles  
Est-ce que ce monde est sérieux ?  
Est-ce que ce monde est sérieux ?  
J'en ai poursuivi des fantômes  
Presque touché leurs ballerines  
Ils ont frappé fort dans mon cou  
Pour que je m'incline

Ils sortent d'où ces acrobates  
Avec leurs costumes de papier ?  
J'ai jamais appris à me battre  
Contre des poupées  
Sentir le sable sous ma tête  
C'est fou comme ça peut faire du bien  
J'ai prié pour que tout s'arrête  
Andalousie, je me souviens

Je les entends rire comme je râle  
Je les vois danser comme je succombe  
Je pensais pas qu'on puisse autant  
S'amuser autour d'une tombe  
Est-ce que ce monde est sérieux ?  
Est-ce que ce monde est sérieux ?  
Si, si hombre, hombre  
Baila, baila

Hay que bailar de nuevo  
Y mataremos otros  
Otras vidas, otros toros  
Y mataremos otros  
Venga, venga a bailar...  
Y mataremos otros

*La corrida*, Francis Cabrel, album *Samedi soir sur la Terre*

## Bibliographie

Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Anscombre, J-Cl. (Dir). (2009). Les marqueurs d'attitude énonciative. *In Langue française*, n° 161, 3.

Aragón Cobo, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. *In [Isla abierta : estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu : X Coloquio de la Asociación de profesores de Filología Francesa de la Universidad Española](#)*. La Laguna : Universidad de La Laguna, Vol. 1, 85-102.

Blanc, N. (2006). Émotion et compréhension de textes, *in Émotion et cognition, Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : Éditions in Press.

Charaudeau, P. & Maingueneau (Dir.). (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil Éditeur.

Chartrand, S-G. *et al* (1999). Grammaire pédagogique de français d'aujourd'hui. Boucheville (Québec), Graficor Éditeur.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). L'énonciation. Paris : Armand Colin Éditeur.

Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *In Langue française*, n° 21, 8-25.

Roche-Veiras, S. (2009). Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant. *In Synergies Espagne*, n° 2, Sylvains les Moulins, revue du Gerflint, 223-234.